

# Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles : une recomposition des conceptions de la justice en éducation

## Réflexions à partir du cas français

## Returning to the Interest for Elite Formation at the Turn of XXth and XXIst Century: Recomposition of the Conceptions of Justice in Education

## Reflexions about the French Case

## El regreso del interés por la formación de las elites en la transición del siglo XX al siglo XXI: una recomposición de la justicia en educación

## Reflexiones a través del caso francés

Jean-Louis Derouet

Numéro 59-60, automne 2015, hiver 2016

Les nouveaux objets de la sociologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036792ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036792ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Athéna éditions

ISSN

0831-1048 (imprimé)

1923-5771 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Derouet, J.-L. (2015). Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles : une recomposition des conceptions de la justice en éducation : réflexions à partir du cas français. *Cahiers de recherche sociologique*, (59-60), 179–193. <https://doi.org/10.7202/1036792ar>

Résumé de l'article

L'article analyse l'intérêt de la recherche en éducation pour la formation des élites qui se manifeste depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Sans méconnaître l'influence de la pensée néoconservatrice portée par les pays anglo-saxons, il essaie de situer le débat dans une perspective plus longue, remontant au moins aux Lumières. La question « Comment l'école peut-elle assurer à la fois la formation de tous et la promotion des meilleurs ? » constitue un classique de la philosophie politique de l'éducation. Pour y répondre, chaque période a élaboré des compromis en fonction de la représentation que la société a d'elle-même et des dynamiques qu'elle souhaite promouvoir. Le texte s'attache particulièrement à la manière dont la tension est gérée aujourd'hui dans la perspective de « sociétés intégratrices » et au déclin d'une définition de l'élite liée à la tradition culturelle au profit d'une philosophie managériale du projet.

# **Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècles : une recomposition des conceptions de la justice en éducation Réflexions à partir du cas français**

JEAN-LOUIS DEROUET

## **Histoire courte et histoire longue**

Les années 1960 à 1980 ont été dominées par la question de la démocratisation et spécialement la mise en place du projet compréhensif. Dans ce contexte, il aurait été politiquement très incorrect de s'intéresser à la formation des élites. Très peu de travaux ont porté sur ce thème dans cette période. Les travaux de Pierre Bourdieu<sup>1</sup> et de Monique de Saint Martin<sup>2</sup> constituent une brillante exception. Leur caractéristique, outre le point de vue critique, est de se situer à l'intérieur d'une problématique qui pense ensemble l'échec scolaire et la formation des élites : la reproduction. Cet ensemble ne construit donc pas un objet spécifique et les débats qu'il suscite s'inscrivent dans une problématique plus générale.

---

1. Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.

2. Monique de Saint Martin et Mihai Dinu Gheorghiu, *Les écoles de gestion et la formation des élites*, Paris MSH, 1997 ; Monique de Saint Martin, « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice », *Éducation et Sociétés*, n° 21, 2008, p. 95-104.

Le renversement de la conjoncture a commencé dans le monde anglo-saxon. Le programme compréhensif a été mis en cause par les *blacks papers* qui ont préparé le retour au pouvoir des Tories en Grande-Bretagne en 1979. Surtout, le rapport *A Nation at Risk*, publié aux États-Unis en 1983 en réponse à une commande du président Reagan a organisé une charge très lourde contre les politiques de soutien aux populations en difficulté. Le rendement de ces investissements est très sévèrement interrogé, mais le principal reproche concerne la baisse du niveau des études et le désinvestissement du domaine de la formation des élites. Des réanalyses ont montré depuis que cette crise avait été fabriquée<sup>3</sup> et que l'enseignement public ne méritait pas toutes les critiques qui lui étaient adressées, mais les nouvelles orientations ont été reprises par les organisations internationales et se sont répandues comme une flamme dans une mine de soufre.

La chronologie française peut sembler en décalage. La gauche, qui revenait au pouvoir en 1981, a tenté de renouveler le programme démocratique en s'appuyant sur des modèles britanniques. Ainsi le rapport de Louis Legrand *Pour un collège démocratique*<sup>4</sup> proposait de diminuer le poids des disciplines dans les programmes concernant les 11-15 ans. La création des Zones d'Éducation Prioritaires s'inspirait visiblement des conclusions du rapport Plowden de 1967 et des *Education Priority Areas* de la fin des années 1960. Les politiques prioritaires se sont durablement implantées et leurs principes sont encore invoqués aujourd'hui, même si les moyens ont considérablement diminué. Les autres propositions ont été refusées par la majorité des enseignants et des familles et dès 1984 le succès du livre de Jean-Claude Milner *De l'École*<sup>5</sup> a marqué le début d'un mouvement de retour aux valeurs traditionnelles de la culture qui divise profondément la gauche.

Dans cette conjoncture, les intérêts politiques et scientifiques se sont déplacés vers l'enseignement supérieur. En Europe, les déclarations de la Sorbonne (1998) puis de Bologne (1999) ont inauguré une nouvelle période, dominée par l'entrée dans la concurrence internationale. De nombreuses études ont été consacrées à la mise en place de cette nouvelle configuration<sup>6</sup>. Dans l'enseignement scolaire, les réanalyses du rapport Coleman avaient fait

---

3. David Berliner et Bruce J. Biddle, *The manufactured crisis. Myths, Frauds and the Attacks on the America's Public School*, New York, Addison-Wesley, 1995.

4. Paris, La Documentation Française, 1982.

5. Paris, Le Seuil, 1984.

6. *Éducation et Sociétés*, n° 12, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation », coordonné par Jean-Émile Charlier, 2003; Sarah Croché, « Qui pilote le processus de Bologne? », *Éducation et Sociétés*, n° 18, 2006, p. 203-218; *Éducation et Sociétés*, n° 24, 2009, « Le processus de Bologne et ses effets », coordonné par Sarah Croché et Jean-Émile Charlier.

apparaître les différences entre les établissements<sup>7</sup>. Très vite, cette problématique a été reprise dans le sens de l'excellence : quelles sont les caractéristiques de la « bonne école<sup>8</sup> » ? Plusieurs nouveaux objets sociologiques se sont ainsi constitués avec un milieu de spécialistes, des colloques, des lieux de capitalisation : les rapports entre égalité et performance, les droits des familles et le choix de l'établissement, la mise en place d'un quasi-marché, le renouvellement des conceptions de l'élite et de ses modes de formation...

Le but de l'article est un retour réflexif sur ces évolutions, fondé sur une approche réflexive et non dénonciatoire qui cherche à comprendre la logique de chaque position et à construire une extériorité qui permette de cadrer le débat social. Ce retour réflexif empruntera la voie d'une sociologie rétrospective qui situe cette conjoncture dans la longue histoire des débats concernant la justice en éducation. L'intérêt pour les élites est souvent situé dans une histoire courte : on a dit le rôle du rapport *A Nation at Risk*. Cette démarche réduit la question à celle de la mise en place d'une concurrence sur le marché international des formations et aboutit à une critique du néolibéralisme qui fait maintenant partie du sens commun. Elle ne prend pas en compte les facteurs internes qui ont présidé à ce changement de conjoncture. Si le nouveau modèle s'est imposé si facilement c'est que l'ancien, celui de l'école compréhensive, était en crise<sup>9</sup>. La mise en perspective historique amène à reprendre la démarche de Bourdieu qui est de penser ensemble l'éducation pour tous et la sélection des meilleurs. C'est, depuis l'origine, une des questions essentielles de la philosophie politique de l'éducation. Chaque période propose une manière de la traiter qui correspond à un modèle de société et une idée des dynamiques sociales.

L'exposé s'inscrit dans cette perspective. Tout d'abord un retour sur les plans d'éducation de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et l'optimisme avec lequel la plupart d'entre eux envisageaient un continuum entre l'école pour tous et l'école pour les meilleurs. Une fois balayés les privilèges de l'Ancien Régime, il semble que l'accès à l'excellence soit ouvert à tout le monde. Cet idéalisme a été remis en cause au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et différents débats se sont interrogés sur les moyens de rendre plus réelle cette promesse d'égalité. Cette tradition reste cependant très vivante aujourd'hui avec l'affirmation d'un éli-

---

7. Christopher Jenks et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972; Wilbur B. Brookover et al., *School Systems and Student Achievement: Schools make a difference*, New York, Praeger, 1979.

8. Sarah Laurence Lightfoot, *The Good High School: Portraits of character and culture*, New York, Basic Books, 1983; Robert Ballion, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991.

9. Jean-Louis Derouet, Éric Mangez et Luciano Benadusi, « What about the comprehensive project in Europe? », *European Educational Research Journal*, vol. 14, n° 3-4, 2015.

tisme républicain. Les perspectives ont changé au début du XX<sup>e</sup> siècle. La social-démocratie a fait de l'école un des instruments de son projet de redistribution et proposé aux classes moyennes et populaires un idéal d'égalité des chances qui ouvrait à leurs enfants l'accès à l'école de la bourgeoisie.

Pour mettre en œuvre cet idéal, l'expérience anglo-saxonne a élaboré un dispositif: l'école compréhensive. Dès l'origine, cette proposition a suscité une inquiétude: l'école ne risquait-elle pas de perdre en qualité ce qu'elle gagnait en quantité? Les vieux pays ne risquaient-ils pas de perdre leur tradition culturelle et leur élite intellectuelle? La gauche a soutenu le projet compréhensif, même si beaucoup d'intellectuels étaient très partagés et militaient pour une définition exigeante de la culture commune. La nostalgie de la transmission d'une culture d'élite a été laissée à la droite.

Ce partage a évidemment été remis en cause lorsqu'il est apparu que l'école compréhensive ne tenait pas ses promesses en matière d'égalité. Une deuxième partie analyse cette évolution. Le projet de redistribution s'est trouvé dépassé, au cours des années 1990, par la question de l'exclusion et la montée de la revendication de reconnaissance des différences<sup>10</sup>. La société a plus ou moins fait son deuil du projet de redistribution. Elle attend de l'école une formation efficace, mais plus encore une intégration de tous les enfants vivant en France. Cette conjoncture pose dans des termes très différents la question des rapports entre l'école pour tous et la formation des élites. Surtout, elle admet des cheminements, voire des curricula différents. Ces principes soulèvent d'autres questions: comment distinguer une diversification pédagogique qui prend en compte les différences pour conduire tous les élèves à des objectifs communs et une diversification marchande qui accroît les inégalités?

## **L'optimisme des Lumières: du principe de commune humanité à l'élitisme républicain**

Les débats concernant les rapports entre l'école pour tous et la formation des élites sont très anciens et ont existé avant l'affirmation d'un projet d'école publique. Sous l'Ancien Régime, une méfiance réciproque s'était installée entre les Jésuites et les Frères des Écoles Chrétiennes<sup>11</sup>. Les Jésuites s'attachaient à la formation des élites, avec l'hypothèse que la masse suivrait<sup>12</sup>. Les

10. Axel Honneth, *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, traduction Joel Anderson, Cambridge, Polity Press, 1995, Traduction française, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

11. Guy Avanzini, *Pédagogies chrétiennes, pédagogues chrétiens*, Lyon, Éditions Jean Bosco, 1996.

12. François de Dainville, *L'éducation des Jésuites (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Éditions de Minuit, 1978.

Frères souhaitaient donner à tous quelques rudiments qui permettent de vivre en bon chrétien<sup>13</sup>. Cet enseignement était souvent décrié et avait valu à ceux qui le dispensaient le surnom de Frères ignorants<sup>14</sup>. Les Lumières ont établi une nouvelle matrice. L'occasion a été fournie par l'expulsion des Jésuites par Louis XV en 1763. Cette décision a décapité l'enseignement des élites et déclenché une floraison de plans d'éducation qui ont dessiné les contours d'un projet d'enseignement public<sup>15</sup>. Celui-ci a été très long à mettre en place et les historiens situent généralement le passage de l'ancien au nouveau régime éducatif sous la Monarchie de juillet<sup>16</sup>. Ces textes constituent cependant une référence qui constitue encore aujourd'hui le fondement de la tradition républicaine. Le plus célèbre, celui de Condorcet, a servi de référence aussi bien à la République radicale qu'à la social-démocratie. Le but de l'éducation est de fonder la citoyenneté en inculquant aux jeunes enfants le sens de l'intérêt général. Elle doit assurer l'unité de la Nation à partir d'une langue commune, de quelques connaissances de base et de quelques valeurs simples. La notion d'égalité est également présente, mais il s'agit de libérer les individus de leurs attaches familiales, communautaires ou religieuses pour faire valoir la parcelle de la Raison universelle dont ils sont dépositaires. Il ne s'agit en aucun cas de redistribuer les richesses. Cette conception a inspiré les fondateurs de ce qu'il est convenu d'appeler l'école de la République. Le discours de Jules Ferry sur l'égalité d'éducation<sup>17</sup> est très clair sur ce point : l'objectif est de donner à tous les moyens d'exercer leur citoyenneté, en aucun cas de bouleverser les positions sociales. La même préoccupation est à l'origine des premiers travaux de sociologie et de l'œuvre de Durkheim<sup>18</sup> : la création d'une conscience collective.

Dans cette conception, il est parfaitement possible de penser un continuum entre l'école pour tous et la formation des élites. Hormis quelques cas qui relèvent de la pathologie, tous les enfants naissent égaux face à l'école et au savoir. Ensuite, l'acquisition du savoir, la construction du sens de l'intérêt général nécessitent des sacrifices : renoncer aux charmes de la rêverie et du

---

13. Georges Rigault, *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, Paris, Plon, 1937-1953.

14. André Prevost, *L'enseignement technique chez les Frères des écoles chrétiennes au XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Liget, 1964 ; Michel Fievet, *Les enfants pauvres à l'école : la révolution scolaire de Jean Baptiste de La Salle*, Paris, Éditions Imago, 2001.

15. Bronislaw Bacsko, *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier, 1982.

16. Françoise Mayeur, *Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. 3 (1789-1930), Paris, Perrin, 2004 ; Christian Nique, *Comment l'École est-elle devenue affaire d'État ? (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.

17. Jules Ferry *De l'égalité d'éducation*, Conférence populaire prononcée à la salle Molière, Paris, La Société pour l'instruction élémentaire, 1870.

18. Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1925.

jeu, au confort de l'affection familiale, au partage du sens commun avec la communauté, s'attacher à un travail austère sans aucune garantie de bénéfice, etc. Tous ne consentent pas également cette ascèse. Celle-ci définit un mérite scolaire dont il est parfaitement juste qu'il soit récompensé.

Il est facile aujourd'hui de critiquer cet idéalisme et de montrer qu'il a profité aux enfants de la bourgeoisie. Cette critique de l'égalité formelle et les efforts pour progresser vers une égalité plus réelle a occupé tout le XIX<sup>e</sup> et début XX<sup>e</sup> siècle, mais un héritage demeure : l'affirmation d'un principe de commune humanité contre l'idée d'inégalités naturelles et principalement contre l'hypothèse d'une hérédité de l'intelligence. Le principe de commune humanité constitue un des éléments fondateurs de la Cité politique<sup>19</sup> : s'il y a une race supérieure et une race inférieure, il n'y a pas d'espace pour le débat démocratique. L'histoire montre que ce principe ne s'est pas imposé sans combats. Dès l'origine, un mouvement a réagi contre les idées de la Révolution française : les inégalités sont partout dans la nature ; poursuivre un projet d'égalité constitue une utopie dangereuse<sup>20</sup>. Au XIX<sup>e</sup> siècle, cette théorie s'est appuyée sur les apports du darwinisme pour aboutir à l'eugénisme<sup>21</sup>. L'histoire de ce mouvement et les monstrueuses dérives auxquelles il a abouti sont bien connues<sup>22</sup>. Le refus de ces idées constitue un des fondements de la culture républicaine. Il entraîne en même temps une difficulté à prendre en compte certains aspects de la réalité. Le terme d'enfants surdoués était sans aucun doute maladroit et la critique de l'idéologie des dons a été très bien menée aussi bien par les sociologues que par les pédagogues<sup>23</sup>. Le terme d'enfants précoces est sans doute préférable, mais l'École de la République éprouve des difficultés à intégrer cette question. Elle est prise en charge par l'enseignement privé, voire par l'éducation familiale. Ce point aveugle est interrogé aussi bien sur le plan national<sup>24</sup> que par les comparaisons internationales. Le repérage des enfants surdoués, dans toutes les catégories sociales, constitue un point essentiel du programme de démocratisation de la Chine<sup>25</sup>.

19. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

20. Albert Hirschman, *The Rhetoric of Reaction: Perversity, Futility, Jeopardy*, Harvard, Harvard University Press, 1991.

21. Francis Galton, *Hereditary Genius. An Inquiry into the law and consequences*, Londres, McMillan, 1869 ; Alexis Carrel, *L'homme cet inconnu*, Paris, Plon, 1935.

22. Anne Carol, *Histoire de l'eugénisme en France*, Paris, Le Seuil, 1995 ; Pierre-André Taguieff, *Dictionnaire historique et critique du racisme*, Paris, PUF, 2013.

23. GFEN, *L'échec scolaire : doué ou non doué ?*, Paris, Éditions sociales, 1976.

24. Claude Thélot, *L'origine des génies*, Paris, Le Seuil, 2003.

25. Yiping Huo, Philippe Savoie, Jean-Louis Derouet et Jean-Émile Charlier (dir.), *La fabrication des élites en France et en Chine (XVII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles)*, Louvain-la-Neuve, Academia, 2016 (à paraître).

Au-delà de ces débats, la révolution a laissé un héritage important qui aboutit aujourd'hui à la notion d'élitisme républicain. Son objectif était de substituer à l'ancienne aristocratie une noblesse d'État qui devait tout à la République. C'est l'origine de la création des Grandes Écoles, qui furent stabilisées par l'Empire et d'un paradoxe français : il n'y a rien de plus sélectif que cette organisation duale de l'enseignement supérieur et en même temps rien de plus conforme à la tradition républicaine. Cette tradition a marqué les périodes suivantes. Dans les années 1960, le débat autour de la mise en place du projet compréhensif a pris une tournure très différente de celle qu'il avait eue au Royaume-Uni. Raymond Williams, en s'appuyant sur l'expérience des *Local Educational Authorities* travaillistes, proposait un projet curriculaire fondé sur des savoirs simples et proches de la vie<sup>26</sup>. Après plusieurs années de débat, la France a opéré un choix inverse : les enfants du peuple ont droit à ce qu'il y a de meilleur et ce qu'il y a de meilleur, c'est la culture classique<sup>27</sup>. L'expérience a montré la difficulté d'un tel pari ; les sciences sociales l'ont parfois dénoncé comme une hypocrisie : il ne sert à rien de supprimer les filières si les contenus d'enseignement reconstruisent des barrières invisibles qui séparent les enfants des classes populaires des héritiers. Cette critique a elle-même été interrogée avec le désenchantement du modèle compréhensif : le relativisme des sciences sociales ne risque-t-il pas d'aboutir à une baisse du niveau des études, voire une défaite de la pensée<sup>28</sup> ? Une nouvelle notion a pris forme au cours de ces débats, l'élitisme républicain qui a développé un aspect offensif<sup>29</sup>. Le succès médiatique de ces ouvrages montre qu'une grande partie de la population est sensible à une argumentation qui met au premier plan la récompense de l'intelligence et du travail, même si elle continue à être critiquée par les sciences sociales<sup>30</sup>.

### **Après la Seconde Guerre mondiale : le projet compréhensif entre la lutte contre l'échec scolaire et le maintien de la tradition culturelle**

Par rapport aux objectifs d'intégration nationale exprimés au début de la Troisième République, la Première Guerre mondiale a joué le rôle d'épreuve cruciale : les petits Basques, les petits Bretons sont partis mourir sur les frontières de l'Est sans douter un instant que c'était leur terre qu'ils défendaient.

26. Jean-Claude Forquin, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

27. Antoine Prost, *Histoire générale de l'éducation en France*, t. 4, XX<sup>e</sup> siècle, Paris, Perrin, 1981.

28. Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

29. Pierre Deheuvels, *L'excellence est à tout le monde*, Paris, Robert Laffont, 1987.

30. Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, 2009.



Si la défaite de 1870 a été considérée comme la victoire des maîtres d'école allemands, la bonne tenue des poilus dans les tranchées a consacré les vertus de l'enseignement des instituteurs de la République. Avant même la fin de la guerre, une poignée de jeunes normaliens a affiché un nouveau programme : la démocratisation de l'enseignement secondaire<sup>31</sup>. Ce projet a été retravaillé dans l'entre-deux-guerres, en particulier à l'époque du Front populaire. Il a convergé après la Seconde Guerre mondiale, avec le projet compréhensif porté par l'OCDE et cette question a progressivement occupé tout l'espace. Ce nouvel objectif a profondément reproblématisé la question du rapport entre la formation de masse et le dégagement de l'élite. La réflexion passe d'une définition de la démocratisation correspondant à un élargissement du recrutement des élites à un projet d'élévation globale du niveau de la population. Le psychologue Henri Wallon a été chargé avec le physicien Paul Langevin d'un rapport de réforme de l'éducation qui portait les propositions de la Résistance. Paul Langevin et Henri Wallon étaient tous les deux membres du Parti communiste et leurs conclusions ont été refusées à un moment où commençait la guerre froide, mais le Plan Langevin-Wallon<sup>32</sup> constitue une référence qui est encore au cœur des débats contemporains. Il caractérise très bien cette évolution :

Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période de l'entre-deux-guerres : c'est poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations dirigeantes [...]. C'est une conception qui reste individualiste [...]. Aujourd'hui, nous envisageons la réforme démocratique de l'enseignement sous une forme beaucoup plus générale [...]. Notre conception démocratique de l'enseignement envisage, elle, une élévation totale de la nation, quelle que soit la situation occupée ou plutôt quel que soit le travail et quelles que soient les fonctions qu'auront à accomplir tous les individus dans la société<sup>33</sup>.

Dans la première conception, le souci de la démocratisation et celui de la formation des élites vont de pair. Dans la seconde, il y a sinon une opposition, du moins une hiérarchie des priorités : l'élévation du niveau collectif passe avant le dégagement d'une élite. Cette tension a été avivée par la constitution du problème de l'échec scolaire. Jusqu'aux années 1950, le mauvais élève était vu au travers de la figure du cancre : souvent sympathique, parfois génial, en tout cas individuel. Le codage statistique de la société opéré après

---

31. Bruno Garnier, *L'Université nouvelle. Les compagnons*, Lyon, INRP, 2009.

32. *Le rapport Langevin Wallon*, commenté par Claude Allègre, François Dubet et Philippe Meirieu, Paris, Éditions des Mille et une nuits, 2002.

33. Discours d'Henri Wallon du 29 mars 1946 à Besançon.

la Deuxième Guerre mondiale<sup>34</sup> a permis de mettre en rapport la position des parents et la réussite scolaire des enfants : des régularités sociologiques apparaissent qui font de l'échec scolaire un lieu d'investissement majeur tant sur le plan politique que scientifique<sup>35</sup>. Le souci de la formation des élites est définitivement rejeté du côté des intérêts particuliers et devient politiquement très incorrect. Il disparaît du discours politique et des objets de recherche. La réalité sociale demeure et connaît ses propres évolutions : une relative ouverture du recrutement des Grandes Écoles à l'époque des Trente Glorieuses puis une fermeture progressive avec la crise, mais cette évolution n'a été étudiée qu'après coup<sup>36</sup>.

Un certain désenchantement a commencé au cours des années 1970. L'opinion a peu à peu fait son deuil des promesses de mobilité sociale et déplace ses revendications : une inquiétude sur la qualité de l'enseignement entraîne une demande d'évaluation, une perte de confiance dans la gestion étatique aboutit à la demande du choix de l'établissement par les familles. Sur le plan intellectuel, cette orientation prend la forme d'une revanche de la *philosophia perennis* contre le relativisme des sciences sociales. La principale référence est Hanna Arendt<sup>37</sup>. Il s'agit de réaffirmer quelques principes élémentaires : le savoir, le dévouement à l'intérêt général, le travail, etc. La défense de la tradition culturelle n'est plus le propre de la droite et des auteurs comme Milner<sup>38</sup> et Finkelkraut<sup>39</sup> viennent de l'extrême gauche. L'intérêt pour la formation des élites revient donc dans un contexte de mondialisation, qui renouvelle l'argumentaire : il s'agit à la fois de promouvoir le rang du pays dans la compétition internationale et de défendre son identité culturelle. À la fin des années 1990, le regard des politiques et des scientifiques s'est déplacé vers l'enseignement supérieur. Les conférences de la Sorbonne, puis de Bologne proposent une nouvelle organisation qui plonge les Universités dans la concurrence internationale et appelle de nombreuses études<sup>40</sup>.

---

34. Alain Desrosières, *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 2000.

35. Éric Plaisance, *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985.

36. Michel Euriat et Claude Thélot, « Le recrutement scolaire de l'élite sociale en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVI, 1995, p. 403-438 ; Valérie Albouy et Thomas Wanecq, *Les inégalités d'accès aux grandes écoles. Économie et Statistique*, n° 361, 2003, p. 27-52.

37. Hannah Arendt, *Between Past and Future. Six Exercises on Political Thought*, New York, 1961, Traduction française *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

38. *Ibid.*

39. *Ibid.*

40. *Éducation et Sociétés*, n° 24, « Le processus de Bologne et ses effets », coordonné par Sarah Croché et Jean-Émile Charlier, 2009.

Le souci de la formation des élites remonte également vers le secondaire. Dans les années 1970, les réanalyses du rapport Coleman ont mis en évidence un effet des établissements sur la qualité de la formation des élèves. Ces études portaient évidemment du point de vue du projet de démocratisation. Elles montraient que des établissements qui accueillent un public défavorisé peuvent avoir de bons résultats. Cet acquis a été très rapidement reconverti dans l'étude des écoles d'excellence : Lightfoot<sup>41</sup>, Ballion<sup>42</sup>. Progressivement, le choix de l'établissement est devenu la première revendication des familles. Une des conséquences est le développement d'un milieu scientifique autour de la question : le recul de l'État et l'ouverture d'un libre marché constituent-ils la meilleure réponse à cette revendication<sup>43</sup> ?

### **À la charnière du XX<sup>e</sup> et du XXI<sup>e</sup> siècle : la formation des élites face à la recomposition du débat de justice et à la constitution d'un marché mondial des formations**

À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, l'idéal de redistribution des positions sociales porté par l'école compréhensive a été interrogé par la crise économique et la mise en évidence de la question de l'exclusion<sup>44</sup>. Au sein des sociétés développées apparaît une minorité qui, au-delà de la pauvreté, est dépourvue de ce qui est considéré comme le minimum en termes de conditions de vie et de compétences sociales. Dans ces conditions, l'intégration est revenue au premier plan des missions de l'école<sup>45</sup>. La place qu'occupent ensuite les citoyens dans la hiérarchie des postes et des salaires devient secondaire. Dans le même temps, cette mission est devenue problématique dans une société qui se découvre multiethnique et multiculturelle. La définition de la justice doit compter avec une revendication de reconnaissance des différences. Celle-ci a émergé à l'occasion des débats autour du port du foulard islamique par les jeunes filles dans les établissements scolaires<sup>46</sup>, mais le débat a très vite pris une forme beaucoup plus générale, thématisée par les sciences sociales<sup>47</sup> : la remise en cause de l'universalisme des valeurs issues des Lumières. L'exemple

41. *Ibid.*

42. *Ibid.*

43. Nathalie Bélanger, Phyllis Dalley, Liliane Dionne et Geneviève Beaulieu, « Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, 2011, p. 375-402; Georges Felouzis, Agnès van Zanten, Christian Maroy, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, 2013.

44. Serge Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 1996.

45. Robert Castel, *La montée des incertitudes : travail, protection sociale, statut des individus*, Paris, Seuil, 2009.

46. Romuald Normand et Dominique Chazal, « Le foulard dévoilé : le proche à l'épreuve du droit dans l'espace scolaire », *Éducation et Sociétés*, n° 19, 2007, p. 33-51.

47. Axel Honneth, *op. cit.*

des questions de genre a montré que la social-démocratie était mal armée, d'une manière générale, pour faire face à la différence<sup>48</sup>.

La tension est particulièrement vive en France : la définition de la citoyenneté républicaine reposait sur un travail de désingularisation où l'individu se déprend de ses attaches familiales, culturelles, religieuses. Que se passe-t-il lorsque ce travail est refusé par une partie de la population ? Et lorsque la différence revendiquée remet en cause des accords stabilisés depuis longtemps comme l'égalité entre les hommes et les femmes ? Ce débat a occupé le devant de la scène avec le retour d'une laïcité de combat qui radicalise les oppositions. Les textes européens formulent un idéal de sociétés intégratrices et de nombreuses réflexions sont en cours pour définir les conditions d'une ethnicité démocratique<sup>49</sup> ou un nouveau compromis qui prennent en compte les objectifs de performance et de respect des différences sans oublier la redistribution<sup>50</sup>. Les propositions avancées par Andy Hargreaves<sup>51</sup> jettent les bases et conditions pédagogiques de ce qu'il considère comme une quatrième voie.

Dans ce contexte, la question des rapports entre la formation de masse et le dégagement des élites se pose d'une manière nouvelle. Une bonne partie de l'opinion est acquise au retour des valeurs traditionnelles du savoir et du travail, la compétition internationale justifie les investissements dans la formation d'élites performantes, l'idéal des sociétés intégratrices repose sur une diversification de l'offre d'éducation : diversification des parcours, des curricula...

Le domaine est cependant profondément recomposé. Face à la constitution d'un espace européen et même mondial de l'enseignement supérieur, les classes préparatoires et les Grandes Écoles ont manifesté des possibilités d'adaptation dont leurs détracteurs ne les auraient pas crues capables. Elles ont su adapter leur calendrier au processus de Bologne et rejoindre le système d'excellence commun au niveau des masters. Les grandes écoles sont évidemment très bien placées pour conclure des accords avec les grandes universités étrangères. L'agrégation n'a pas de place dans ce système et son existence est périodiquement interrogée, mais son prestige est tel qu'elle ne semble pas en danger.

---

48. Gosta Esping Andersen, *Les trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris, PUF, 1999.

49. Axel Honneth, *Le droit de la liberté. Esquisse d'une ethnicité démocratique*, Paris, Gallimard, 2015.

50. Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005.

51. Andy Hargreaves et Dennis Shirley, *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Thousand Oaks, Corwin, 2009.

Un certain souci d'équité et de cohésion sociale demeure. Les politiques doivent d'abord distinguer une mauvaise diversification, marchande, qui accroît les inégalités et une bonne diversification qui permet l'intégration de tous et le progrès des meilleurs. Cela n'implique pas seulement une nouvelle définition de l'État, mais de nouveaux instruments qui permettent de suivre à l'échelle d'un territoire l'évolution des cohortes et de prévenir les processus d'exclusion. Dans une société où les instruments de la critique sont à la disposition de tous, l'affirmation de l'excellence n'est plus admissible sans un volet social.

Sous la présidence de Nicolas Sarkozy, la droite libérale a avancé plusieurs propositions qui expriment sa conception de l'*affirmative action*. En 2001, Richard Descoings, directeur de la prestigieuse École de Sciences politiques, a proposé aux Zones d'Éducation Prioritaires des conventions qui ouvraient à leurs élèves des procédures particulières pour accéder à l'École. Cette initiative suscita des polémiques, mais elle a été assez rapidement suivie d'autres établissements et le ministre afficha même l'objectif de 30 % de boursiers dans les Grandes Écoles. Les effets de ces mesures restent minimes sur le plan statistique<sup>52</sup>, mais elles conservent une importance symbolique<sup>53</sup>.

Ce mouvement prit une autre forme dans l'enseignement secondaire : la création d'internats d'excellence, où les enfants d'origine populaire qui présentent des dispositions pour les études sont mis à l'abri des mauvaises influences des cités et reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins. Cette mesure a suscité des interrogations : faut-il séparer les jeunes d'origine populaire de leurs familles pour qu'ils réussissent scolairement<sup>54</sup> ? Elle a néanmoins été prolongée par la gauche après son retour au pouvoir en 2012.

Surtout, la définition de l'élite se renouvelle profondément et de nouveaux clivages apparaissent. La Révolution et l'Empire avaient fondé une définition de l'élite qui s'appuie sur la transmission de la tradition culturelle et le service de l'État. Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Edmond Demolins<sup>55</sup> a formulé une critique : l'École de la République forme des fonctionnaires qui ne savent qu'obéir, alors que le développement économique requiert des entrepreneurs et des colonisateurs qui aient le sens de l'initiative et de la prise de risque. Demolins se réclame de la pensée de Le Play, c'est-à-dire qu'il cherche

52. Stéphane Beaud et Bernard Convert, *30 % de boursiers en grandes écoles... et après ?*, Actes de la recherche en sciences sociales, 2010.

53. Chantal Dardelet, *Ouverture sociale des grandes écoles. Livre blanc des pratiques. Premiers résultats et perspectives*, Paris, La Documentation Française, 2011.

54. Patrick Rayou et Dominique Glasman, *L'internat : un nouveau modèle pour la réussite scolaire ?* Lyon, Institut Français de l'Éducation-Centre Alain Savary, 2012.

55. Edmond Demolins, *L'éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin Didot, 1898.

une organisation sociale qui conserve les valeurs de l'Ancien Régime, tout en intégrant les obligations de résultat du monde industriel. Il a fondé une école privée, l'École des Roches, pour former l'élite qu'il appelait de ses vœux, en s'inspirant du modèle des *public schools* anglaises. Cette analyse était appelée à une longue postérité. À côté des grandes écoles classiques, Normale Supérieure, Polytechnique, se sont développées des écoles de commerce, privées ou publiques, qui s'inscrivent dans cette nouvelle définition de l'élite.

Paradoxalement, une partie de cette critique a été reprise par Bourdieu dans *Homo Academicus*<sup>56</sup> : il met en cause la coupure entre le monde universitaire et la vraie vie, ses enjeux économiques et politiques. Son apport a été largement récupéré par les rhétoriques européennes qui promeuvent maintenant une conception entrepreneuriale de la formation académique<sup>57</sup>. Dans une société organisée en réseaux<sup>58</sup>, la grandeur correspond à la capacité de mobiliser différentes forces sociales autour d'un projet. La compétence des élites se définit par cette capacité, à travailler en équipe, à communiquer, à rassembler des forces qui appartiennent à des mondes différents au service d'un objectif commun<sup>59</sup>. La perspective se dessine d'un *Homo Academicus Europeanus*<sup>60</sup>. Cette conception entre évidemment en tension avec les valeurs traditionnelles : culture classique et service de l'État. Des perspectives d'arrangement existent cependant. Un certain nombre de grands établissements parisiens promeuvent par exemple un nouveau type de classes préparatoires ou les cultures littéraires, scientifiques, numériques, entrepreneuriales sont convoquées pour définir une nouvelle forme d'excellence<sup>61</sup>.

## Conclusion : quelques pistes pour l'avenir

Appuyée sur l'histoire, cette analyse est forcément très liée aux traditions nationales. Les conceptions françaises ont été transportées par les guerres de la Révolution et de l'Empire et ont inspiré de nombreux réformateurs en Europe ou dans les deux Amériques. Elles correspondent cependant à une conjoncture où le passage de l'ancien au nouveau régime s'est opéré par des ruptures violentes : la noblesse constituait une élite qui avait ses valeurs, la naissance, l'honneur, etc. Cette élite a été brutalement éliminée au profit d'une autre qui reposait sur les talents et assez vite sur la fortune. Il serait

56. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.

57. Sheila Slaughter et Gary Rhoades, *Academic capitalism and the new economy. Market, State and Higher education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004.

58. Bruno Latour, *Changer la société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2005.

59. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

60. Romuald Normand, *The Changing Epistemic Governance of European Education. The fabrication of the Homo Academicus Europeanus*?, 2016 (à paraître).

61. *Le Monde*, Un cursus pour les étudiants curieux de tout, 07-10-2015.

évidemment nécessaire de comparer ce modèle à celui de pays où la transition entre l'ancien et le nouveau régime s'est opérée de façon plus douce. Le Royaume-Uni, après la crise du XVII<sup>e</sup> siècle, a évolué vers la monarchie parlementaire par déplacements et compromis. De même, les pays d'Europe du Nord ont évolué vers la démocratie en conservant leur organisation communautaire et les valeurs de l'Église luthérienne. Les rapports entre masse et élites sont sans doute pensés de manière différente.

Il est néanmoins possible, à partir de cette analyse, d'interroger les premiers travaux de recherche qui se sont développés depuis une dizaine d'années et qui atteignent une certaine masse critique à l'échelle internationale. Des opérations de confrontation et de capitalisation se développent qui dégagent quelques orientations problématiques<sup>62</sup>. L'ensemble est dominé par une approche anglo-saxonne qui met au premier plan le recul de l'État devant le marché<sup>63</sup>. Des travaux remarquables existent sur ce thème, qui montrent la mise en place d'un marché international de la formation des élites et le développement de la concurrence autour des pays émergents d'Asie et d'Amérique latine. Cette perspective est incontestablement intéressante, mais peut-être limitée. Le débat ne peut pas se résumer à l'opposition entre État et marché. La France et la Chine par exemple fournissent des exemples de pays où l'État reste fort et qui ont des politiques très actives de formation des élites<sup>64</sup>. Les transformations de l'État qui, au travers du nouveau management public, intègre un certain nombre de dimensions entrepreneuriales jouent aussi un rôle<sup>65</sup>.

Il existe donc un espace pour une approche inspirée des principes des sociologies francophones : une prise de distance appuyée sur la réflexion théorique, un lien fort avec la philosophie et l'histoire. L'objectif serait de problématiser la question des élites dans une dynamique globale qui tienne compte du renouvellement des références de justice et des représentations de la société. Les politiques actuelles correspondent à un nouveau modèle. Les sociétés sont vues comme une courbe de Gauss avec au centre une énorme classe moyenne, si énorme qu'elle n'est pas une classe, mais une collection

---

62. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 39, « La formation des élites », 2005 ; Claire Maxwell et Peter Aggleton (dir.), *Elite Education. International perspectives on the education of elites and the shaping of education systems*, Londres, Routledge, 2016 (à paraître).

63. Agnès van Zanten, Stephen Ball et Brigitte Darchy-Koechlin (dir.), *Elites, Privileges and Excellence: the national and global redefinition of educational advantages*, Londres, Routledge, 2015.

64. HUO et al., *op. cit.*, 2016 (à paraître).

65. Helen Gunter, David Hall, Roberto Serpieri et Emiliano Grimaldi, *New Public Management and the Reform of Education in Europe: Europeans Lessons for Policy and Practice*, Londres, Routledge, 2016.

d'individus. Aux deux extrémités, une minorité d'exclus et une minorité de gens très riches qui échappent aux cadres nationaux<sup>66</sup>.

Le rôle de l'éducation est d'abord de fournir à la classe moyenne les compétences requises par le monde du travail et de lui donner une certaine homogénéité en termes de valeurs. C'est aussi de prévenir l'exclusion et d'intégrer un maximum d'enfants à l'élite internationale. La question de la redistribution est beaucoup moins présente que par le passé, même si elle ne peut pas être totalement laissée de côté. Nancy Fraser<sup>67</sup> définit ainsi une nouvelle perspective qui reposerait sur un compromis entre performance, reconnaissance des différences et redistribution. Cette analyse permet en même temps de faire apparaître de nouvelles formes d'inégalité. Dans la crise actuelle, les personnes qui souffrent le plus sont celles qui sont enfermées dans des réseaux courts avec des compétences et des qualifications peu transportables ; d'autres en revanche disposent de ressources pour aller chercher l'emploi là où il est : la pratique de l'anglais et d'autres langues étrangères, des diplômes internationaux, des relations. C'est sans doute cette dynamique globale qu'il faut saisir et interroger à l'aide de nouveaux instruments critiques<sup>68</sup>.

.....  
66. Luc Boltanski, « Sociologie critique et sociologie de la critique », *Politix*, n°s 10-11, 2000, p. 124-134.

67. Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005.

68. Luc Boltanski et Nancy Fraser, *Domination et émancipation. Pour un renouveau de la critique sociale*, Dialogue présenté par Ph. Corcuff, Lyon, PUL, 2014.